

Bildung und Religion – Herausforderungen aus Sicht des Religionsunterrichts¹

Einstieg

Liebe Kolleginnen und Kollegen, sehr verehrter OKR Dr. Frank,

vor nicht allzu langer Zeit hatten Eberhard Stock und ich Gelegenheit auf der Mitgliederversammlung des Comenius-Instituts in Frankfurt (Main) ein Statement mit einem ganz ähnlichen Titel abzugeben. So etwas kann freilich praktisch sein, weil man dann den gleichen Gedanken noch einmal ausgraben kann – das wäre aber in diesem Falle für viele Beteiligte und vor allem für den Geehrten hochgradig langweilig, da sie das ja bereits in diesem Zusammenhang gehört haben. Allerdings macht man sich auch selbst nicht gerade glaubwürdiger, wenn man alle zwei Monate auf die gleiche Frage, was denn zentrale Herausforderungen des Religionsunterrichts der Gegenwart sind, eine neue Sau durchs Dorf treibt. So zentral kann ja dann die benannte Herausforderung nicht gewesen sein.

Deshalb gestatten Sie mir kurz auf die vom Kollegen Stock genannten sieben Herausforderungen und meine These vom März hinzuweisen um dann doch noch einen weiteren Aspekt in den Fokus zu rücken. Eberhard Stock benannte folgende Punkte, denen ich mich gern anschließe und die man auf der Homepage des CI nachlesen kann (Stock 2010):

1. Eine veränderte Begründung bzw. Plausibilisierung des RU wird nötig sein.
2. RU muss den generellen Anforderungen an Unterrichtsqualität genügen.
3. Der RU ist so gut wie diejenigen, die ihn unterrichten.
4. Ein komplementäres Verhältnis von Schulseelsorge und Religionsunterricht sicherstellen.
5. RU an der Selbständigen Schule sichern.
6. Die Entwicklung zur Ganztagschule offensiv mitgestalten.
7. Den konfessionellen RU als sachgemäßen Umgang mit Religion im Kontext von Schule erweisen.

Da wir aufgefordert worden sind, die EKD Orientierungshilfe „Kirche und Bildung“ (EKD 2010) mit in unsere Überlegungen einzubeziehen wird man unschwer erkennen, dass Stock hier wesentliche der auch in der Bildungsschrift benannten Herausforderungen aufnahm.

An gleicher Stelle vertrat ich im Frühjahr die These, dass eine der wesentlichen Herausforderungen des Religionsunterrichts außerhalb des konfessionellen Religionsunterrichts zu finden ist, oder besser, von dort her auf uns zukommt (Schluß 2010). Der Hintergrund dieser These war auch der Erfahrung in den östlichen Bundesländern geschuldet, dass ein Großteil der Schülerinnen und Schüler

¹ Manuskript des Statements auf der Festveranstaltung zu Ehren von OKR Dr. Jürgen Frank, Leiter der Abteilung „Bildung“ im Kirchenamt der EKD: „10 Jahre Bildung und Religion“, am 22.09.2010 in Berlin.

nicht nur mit christlichem Glauben keine Erfahrung hat, sondern auch andere Religionen in ihrem Horizont nicht vorkommen, bzw. wenn, dann als Bedrohung wahrgenommen werden (Anekdotische Evidenz - Bsp. – Moscheebesuch). Sie begegnen christlichem Glauben und anderen Religionen aber auch nicht im Religionsunterricht, weil sie nicht an ihm teilnehmen oder er an ihrer Schule nicht angeboten werden kann. Im Sinne einer Allgemeinbildung, die eben mehr ist als eine „Polytechnische Bildung“ geht es nicht an, dass Kindern dieser Bildungsbereich gänzlich vorenthalten wird. Neben anderen Gründen, z.B. des Kulturverstehens ist der Grund mitentscheidend, den Bernhard Dressler formuliert als „Kompetenz, ressentimentfrei über Religion zu urteilen“ (Dressler 2010, S. 119). Diese Zielsetzung liegt im Übrigen zu Recht sehr nahe an der Zielbeschreibung für den Evangelischen Religionsunterricht als mündige Wahrnehmung der grundgesetzlich garantierten Religionsfreiheit, wie sie in der Denkschrift „Identität und Verständigung“ noch einmal ausbuchstabiert wurde² und auch in der aktuellen Orientierungshilfe zu finden ist. Dort übrigens mit einer sehr spannenden, weil theologischen Begründung: „Wenn die Gewissheit des Glaubens nur von Gott selber geschenkt werden kann, wie mit der Rechtfertigungslehre festzuhalten ist, dann entspricht die heute auch rechtlich garantierte Religionsfreiheit (Art. 4 GG) nicht nur einer allgemeinen Notwendigkeit demokratischer Freiheit, sondern vor allem auch dem christlichen Glauben als einer der wichtigsten Quellen dieser Freiheitsgarantie in Geschichte und Gegenwart“ (EKD 2010, S. 39).

Festgehalten werden soll an dieser Stelle so viel, dass die Herausforderung des Religionsunterrichts über die ihm als Fach gesetzten Grenzen hinausgeht, insofern als schulische Religionspädagogik auch Bereiche, Fächer und vor allem Schülerinnen und Schüler mit in den Blick nehmen muss, die der Religionsunterricht nicht erreicht und zwar nicht um sie zu vereinnahmen, sondern um die Religionsfreiheit fundiert gewährleisten zu können. Die Diskussion in Frankfurt zeigte, dass die Aufgabe auch weithin erkannt wurde und besonders im Süden der Republik durch vielfältige Kooperationen mit dem Ethik-Unterricht auf allen Ebenen auch angegangen wird. Anderswo sind da noch einige Schritte zu tun und Berührungspunkte auf allen Seiten abzubauen. Im Bereich der Schulbuchgestaltung, der Gestaltung der Curricula und der Lehreraus- und Weiterbildung ist dabei durchaus mindestens ebenso viel zu tun, wie in der Kooperation in der Schule vor Ort.

Nun aber zum eigentlichen Thema meiner Überlegungen, deren zentrale Stichworte bereits gefallen sind.

Wie manche der hier Anwesenden nicht verwundern wird geht es mir um die Frage der Kompetenzorientierung und was sie für den Religionsunterricht bedeutet. Die Orientierungshilfe nimmt auch dieses Feld in den Blick unter dem Stichwort: „1.7 Bildung als Gegenstand des Messens“ (a.a.O., S. 27). Die Orientierungshilfe diagnostiziert: „Die im Bildungsprozess zu erwerbenden Kompetenzen werden in einer Weise bestimmt, die einer wiederum empirischen Überprüfung entgegenkommt. Bildungsstandards stellen ein weiteres Instrument dar, das eine vergleichende Erfassung der jeweils erworbenen oder nicht erworbenen Kompetenzen erlauben soll. [...] Bei alledem

² Die EKD hat ihre Prämissen für den Religionsunterricht 1994 in der Denkschrift „Identität und Verständigung“ noch einmal formuliert, jedoch keinesfalls neu erfunden. Schon 1971 stellte die EKD klar, „daß der in der Verfassung der Bundesrepublik vorgesehene konfessionelle Religionsunterricht im Lichte von Artikel 4 GG, des Rechts auf Religionsfreiheit, auszulegen ist. Er hat der »Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen« zu dienen, dem einzelnen Kind und Jugendlichen. Sie sollen sich frei und selbständig religiös orientieren können. Der Religionsunterricht ist kein Instrument kirchlicher Bestandssicherung. [...] Er ist juristisch grundrechtlich verankert und muß wie jedes Fach aus demselben Mittelpunkt begründet werden, der alle Unterrichtsfächer zusammenschließt, dem Bildungsauftrag der Schule. Dieser Auftrag ist vor allem in *pädagogischen* Kategorien zu entfalten“ (EKD 1994, S. 11f.)

bleibt kritisch zu prüfen, ob Bildung nicht zugunsten der Messbarkeit verkürzt und verengt wird (vgl. Maße des Menschlichen)“ (a.a.O., S. 27f.).

Was in der Orientierungshilfe allgemein für das Bildungswesen diskutiert wird, soll hier auf seine Bedeutung für den Religionsunterricht hin befragt werden. Dazu rufe ich noch einmal kurz in Erinnerung, was Kompetenz- und Standardorientierung in unterrichtlichen Zusammenhängen in der Terminologie der Bildungsreform bedeutet.

Der Kompetenzdiskurs

Wurde bislang nicht nur das deutsche Bildungssystem vorrangig über die Inputs gesteuert (Lehrpläne, Ausbildungsbestimmungen für Lehrpersonen oder Prüfungsrichtlinien), so wird seit einiger Zeit versucht, den sogenannten output (genauer outcome) zum Maßstab bildungspolitischer Steuerungsversuche zu machen (vgl. Schluß 2006): „**Die Schulen und die Bildungsadministration sollen – ungeachtet der Rolle, die die Schüler selbst und die Eltern spielen – Verantwortung dafür übernehmen, dass diese Ergebnisse [d.h. die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler als ‚Output‘] tatsächlich erreicht werden. Der Output wird somit zum entscheidenden Bezugspunkt für die Beurteilung des Schulsystems und für Maßnahmen zur Verbesserung und Weiterentwicklung. [...] Nicht mehr durch detaillierte Richtlinien und Regelungen, sondern durch Definition von Zielen, deren Einhaltung auch tatsächlich überprüft wird, sorgt der Staat für Qualität**“ (Klieme 2003, S. 12).³

Bildungsstandards werden dabei definiert als „Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule. Sie benennen Ziele für die pädagogische Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler“ (Klieme 2003, S. 19). Außerdem legen Bildungsstandards fest, welche Kompetenzen „die Kinder oder Jugendlichen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben haben sollen“ (ebd.).

Als Merkmale guter Bildungsstandards⁴ benennt die Expertise neben ihrer **Fachlichkeit und ihrer Fokussierung auf einen Kernbereich des Faches ihre Kumulativität, ihre Verbindlichkeit für alle, ihre Differenzierung in unterschiedliche Niveaustufen, ihre Verständlichkeit und ihre Realisierbarkeit.**⁵

³ Das dieses gewandelte Verständnis einen Unterschied ums Ganze mache, ist freilich ersteinmal eine bloße Behauptung. Dabei deutet sich eine Schwierigkeit an. Domänenspezifische Kompetenzanforderungen (Standards) werden wohl auch in Zukunft durch Lehr- und Rahmenpläne verbindlich gemacht. Das was nun neu „Outputorientierung“ heißt, muss demnach doch über einen Input in die Schule kommen und bleibt darüber hinaus auch mit den traditionellen Formen des curricularen Input verschränkt.

⁴ Die von Friedrich Schweitzer angemahnte Differenzierung von Prozessstandards und Standards, die sich auf Schülerleistungen beziehen ist wichtig (vgl. Schweitzer 2007, S. 9f.). Es ist unzulässig, die einen für die anderen zu halten. Die Sicherung und Erhebung der Einhaltung von Prozessstandards verlangt gänzlich andere Untersuchungsmethoden (z.B. Videodokumentation und Analyse, vgl. z.B. Oser 2007 oder GPJE 2005) und Kriterien als die Messung der Schülerinnenkompetenzen. Prozessstandards korrespondieren eher mit didaktischen, als mit Testaufgaben (dazu s.u.) Der neue Berliner Rahmenplan nimmt auf diese Differenz z.B. Rücksicht, indem er zusätzlich zu den „Standards“ „Anforderungen an den Unterrichtsprozess“ beschreibt.

⁵ A.a.O., S.24f. Die von Friedrich Schweitzer angemahnte Differenzierung von Prozessstandards und Standards, die sich auf Schülerleistungen beziehen ist wichtig (vgl. Schweitzer 2007, S. 9f.). Es ist unzulässig, die einen für die anderen zu halten. Die Sicherung und Erhebung der Einhaltung von Prozessstandards verlangt gänzlich andere Untersuchungsmethoden (z.B. Videodokumentation und Analyse, vgl. z.B. Oser 2007 oder GPJE 2005) und Kriterien als die Messung der Schülerinnenkompetenzen. Prozessstandards korrespondieren eher mit

Der Übergang von Standards zu Kompetenzen wird hier deutlich. Standards legen verbindlich fest, welche Kompetenzen in einer bestimmten Klassenstufe erworben sein sollen.⁶

Bedeutsam ist, dass Kompetenz nicht nur ein Faktenwissen bezeichnet, sondern den Umgang mit diesem Wissen mit in den Wissensbegriff einschließt.⁷ Im Unterschied zu Weinerts immer wieder in diesem Zusammenhang zitierten Definition⁸ beschränken sich schulische Kompetenzmodelle sinnvollerweise auf den kognitiven Bereich und erheben die motivationale und volitionale Dimension nicht mit.⁹

Die Fachdidaktiken stehen deshalb vor der Aufgabe, fachspezifische Kompetenzmodelle zu erarbeiten, die eine empirische Überprüfung der erzielten Ergebnisse sowie eine ergebnisorientierte Unterrichtsentwicklung möglich machen.¹⁰ Auch für den Bereich des Religionsunterrichts wurde die Beschreibung religiöser Kompetenz und die Formulierung von Standards nicht nur gefordert (vgl. Scheunpflug 2006, S. 80), sondern inzwischen vielfach vollzogen.¹¹

didaktischen, als mit Testaufgaben (dazu s.u.) Der neue Berliner Rahmenplan nimmt auf diese Differenz z.B. Rücksicht, indem er zusätzlich zu den „Standards“ „Anforderungen an den Unterrichtsprozess“ beschreibt.

⁶ Bekannt sind seit den 70er Jahren die sogenannten **Globalkompetenzen: Sach-, Selbst-, Methoden und Sozialkompetenz**, die sich seither auch in vielen Lehrplänen fanden und noch finden. Diese Kompetenzen heißen deshalb Globalkompetenzen, weil alle Fächer und die Schule insgesamt ihren Beitrag leisten sollen, diese Kompetenzen zu erzeugen. Dieser Kompetenzbegriff macht die Sache nicht unbedingt einfacher, denn wenn jetzt von *fachspezifischen Kompetenzen* die Rede ist, wird in gewisser Weise genau das Gegenteil gemeint.

⁷ In einem weiteren Wissensbegriff – wie er in der Psychologie gebräuchlich ist – sind auch Kompetenzen Bestandteil des Wissens. Das derzeit wohl verbreitetste Konzept eines solchen Wissensbegriffs ist das dem PISA-Konzept zugrundeliegende.⁷ „Dieser breite und in sich differenzierte Wissensbegriff der Psychologie ist also in aller Deutlichkeit von einem in pädagogischen Feldern häufig anzutreffenden umgangssprachlichen Wissensbegriff abzusetzen, der Wissen auf reproduzierbares Faktenwissen reduziert und wirklichem Verstehen entgegengesetzt“ (Baumert et al. 2001, S. 22.)

⁸ Die verbreitetste Erläuterung des Kompetenzbegriffs stammt von dem Psychologen Franz Weinert, der Kompetenzen als Problemlösefähigkeiten beschrieb. Kompetenzen sind „bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare, kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f).

⁹ Damit folgt das Berliner Modell einer älteren Option Weinerts, der 1999 Kompetenzen beschrieben habe als „funktional bestimmt, aber rein auf das Kognitive beschränkt. Sie sind bereichsspezifisch, d. h. auf einen begrenzten Sektor von Kontexten und Situationen bezogen, aber doch als - begrenzt - verallgemeinerbare gedacht, d. h. als Dispositionen“ (Klieme 2003, S. 11). Vgl. zu den Gründen gegen eine Einbeziehung der Volitionalen und motivationalen Aspekte Schluß 2010.

¹⁰ Diese Aufgabe stellte die Kultusministerkonferenz (KMK) dem Berliner Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen (IQB) nur im Blick auf ausgewählte Fächer. Insofern ist Ritter (2007) zuzustimmen, dass es keinen Zwang zur Erarbeitung von Kompetenzmodellen für den Religionsunterricht gibt. Seine grundsätzliche Skepsis gegenüber fachspezifischen Kompetenzbeschreibungen für den Religionsunterricht wird hier jedoch nicht geteilt. Der Hinweis darauf, dass in nahezu allen Fächern Bestrebungen im Gange sind, fachspezifische Kompetenzbeschreibungen vorzulegen, mag als Legitimation solchen Bestrebens auch noch ungenügend sein. Entscheidend ist dagegen, ob es gelingt, die für die wissenschaftsbezogene Fachlichkeit des schulischen Unterrichts konstitutiven fachbezogenen Kompetenzen auch definieren zu können. Das ist nicht einmal so sehr vor dem umstrittenen Status des Religionsunterrichtes als vielmehr für sein Selbstverständnis als schulisches Unterrichtsfach wesentlich (vgl. Dressler 2007).

¹¹ Im Bereich der evangelischen Religionspädagogik sind es z.B. die folgenden fünf Modelle:

1. Eine Vorreiterrolle nahmen die Bildungspläne von Baden-Württemberg ein, in denen bereits 2004 versucht wurde, die genannte Output-Orientierung auf Lehrplanebene umzusetzen. Wie für alle anderen Fächer, so

Mit diesen einzelnen Modellen wollen wir uns weiter gar nicht befassen, sondern den Punkt fokussieren, dass das Kompetenzkonzept sehr eng mit dem Leistungskonzept korrespondiert, ja es nahezu identisch zu sein scheint.

Klieme fordert von den Kompetenzen, dass sie „**so konkret beschrieben [werden], dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können**“ (ebd).¹² Mit Testverfahren soll der Kernbereich eines Faches erfasst und bewertet werden können. Es soll erhoben werden, was die Schülerinnen und Schüler im Bereich dieses Faches können. Ob sie also ihren Anspruch, etwas gelernt haben zu können, auch im Fach realisieren konnten.

Die Bedeutung des Kompetenzdiskurses für den Evangelischen Religionsunterricht

Es scheint so, als solle die Hentigsche Formel: Menschen stärken und Sachen klären, die im Religionsunterricht, so ein verbreiteter Vorwurf, gern zugunsten des ersten Teils aufgelöst wird, nun im Kompetenzzeitalter zugunsten des zweiten Teils aufgelöst werden.

Wenn wir jedoch fragen, worin denn eigentlich der „Kernbereich unseres Faches“ besteht, der inhaltliche Kernbereich des Faches Evangelischer Religion, dann ist er ja wohl kaum in etwas anderem zu suchen, als im Kernbereich des christlichen Glaubens in seiner protestantischen Pointe. Dies aber ist, so hat auch vorhin die Orientierungshilfe deutlich gemacht, die Überzeugung von der Rechtfertigung des Sünders allein aus Glauben. Versuchen wir auszubuchstabieren, was die

wurden auch für den evangelischen Religionsunterricht Kompetenzen beschrieben, die im Unterricht erworben werden sollen.

2. 2006 veröffentlichte die Kultusministerkonferenz einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung für das Fach Evangelische Religionslehre und definierte dafür ebenfalls die im Religionsunterricht zu erwerbenden Kompetenzen. (Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz, Deutungskompetenz, Urteilskompetenz, Dialogkompetenz und Gestaltungskompetenz). Auf dieses Kompetenzmodell bezieht sich auf der Vorschlag für das Kerncurriculum der EKD für den Evangelischen Religionsunterricht in der Gymnasialen Oberstufe (http://www.ekd.de/download/ekd_texte_109.pdf).

3. Ebenfalls 2006 legte eine Expertengruppe am Comenius-Institut (Münster) ihre Ergebnisse unter dem Titel „Grundlegende Kompetenzen religiöser Bildung“ vor.

4. Das niedersächsische Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgänge 5 – 10 übernimmt die Kompetenzdefinition der EPAs und bezeichnet sie als „prozessbezogene Kompetenzen“. Zusätzlich kennt es aber noch „inhaltsbezogene Kompetenzen“ die in sechs Kompetenzbereiche unterteilt sind: Mensch, Gott, Jesus Christus, Ethik, Kirche und Kirchen, Religionen. (Der Sprachgebrauch ist deshalb etwas verwirrend, weil üblicherweise im aktuellen Kompetenzdiskurs von Prozessstandards dort gesprochen wird, wo ein Prozess beschrieben wird. Bei den niedersächsischen prozessbezogenen Kompetenzen“ handelt es sich aber um Kompetenzen, die am Ende von Lehr-Lernprozessen stehen sollten und deshalb gewöhnlich als output-orientierte Kompetenzen beschrieben werden.)

5. Schließlich arbeitet seit 2003 eine Berliner Forschungsgruppe, im Rahmen der von der DFG geförderten Projekte RU-Bi-Qua und KERK an einem empirisch begründeten Modell religiöser Kompetenz (vgl. zum Berliner Modell, Benner u.a. 2007, Schieder 2007, Schluß 2009).

¹² In empirischen Untersuchungen wird die Erlangung solcher Kompetenzen verglichen. In diesen wird dann nicht (oder zumindest nicht vornehmlich), die Qualität von *Unterricht* untersucht, sondern es wird gemessen, was Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Alters *können*. Man macht sich nicht die Mühe nachzuweisen, dass dieses gemessene Können zuvor durch den Unterricht vermittelt wurde, sondern man argumentiert umgekehrt: Schule habe die Aufgabe, basale Kompetenzen der Welterschließung zu vermitteln. Wenn diese Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern nicht vorhanden sind, so kann man zumindest mit Sicherheit sagen, dass es der Schule nicht gelungen ist, sie zu entwickeln. Sind sie allerdings vorhanden (und messbar) so kann nicht mit Sicherheit ausgesagt werden, dass sie durch Schule und Unterricht vermittelt wurden.

protestantische Rechtfertigungslehre bedeutet, so fallen uns Geschichten von Jesus ein, Jesus, der sich bei den Sündern einlädt, mit ihnen isst, sie vorbehaltlos annimmt, es fällt uns natürlich der Römerbrief des Paulus ein. Wenn wir umschreiben wollen, was damit gemeint ist, so können wir z.B. formulieren, Gott nimmt alle Menschen an. Wir können es uns nicht verdienen, dass wir Gott Recht sind, sondern das ist Gottes Geschenk an uns, dass so schulbeladen wir auch sind, wir ihm von uns aus gar nicht genügen können, er uns dennoch annimmt, er uns dennoch zuspricht, seine geliebten Kinder zu sein. Dass wir Gott Recht sind, ist kein Resultat besonderer Leistung, sondern verdankt sich nur seiner Zuwendung zu uns, so wie wir sie an dem gesehen haben, der Gottes Wesen gültig offenbart hat. Glaube ist im Sinne protestantischer Rechtfertigungslehre alles andere als Verdienst oder Leistung, sondern Geschenk.

Wie kann sich diese Einsicht aber in unterrichtlichen Prozessen niederschlagen? Zuerst können wir antworten, die Rechtfertigungslehre sei ein Lehrgegenstand wie andere auch. Die Leistung der Schülerinnen und Schüler besteht in der mehr oder weniger zutreffenden Reproduktion der Aussagen dieser Lehre, in altersgerechter Weise.¹³ In der Notensprache heißt das: ‚Du hast die Rechtfertigungslehre verstanden 1+ setzen – Du hast die Rechtfertigungslehre nicht verstanden 6 setzen.

Allerdings ist die Pointe des Kompetenzgedankens in einer solchen inhaltlichen Reproduktion dramatisch unterboten. Kompetenz bedeutet umgangssprachlich eben nicht nur ‚wissen‘, sondern ‚können‘. Ein Können bezogen auf den Kernbereich des Faches. Wenn der Kernbereich des Faches ist, dass wir Gott nicht durch Leistung näher kommen können, sondern Gott uns näher kommt und diese zentrale Erfahrung als kumulative, testbare Leistung abgefragt und bewertet werden soll, dann stehen wir in einer klassischen Doppelbindungssituation. Die man so formulieren kann: Dass es nicht die Leistung ist, die einen Menschen als Gegenüber Gottes auszeichnet, das ist der Kernbestand des Evangelischen Religionsunterrichts, der in Leistungstests erhoben und bewertet werden kann. Als Imperativ formuliert: Von Dir als Schüler wird als Leistung erwartet, dass Du darlegen, begründen und anwenden kannst, dass Gott sich den Menschen ohne Ansehung ihrer Leistung bedingungslos zuwendet und wenn Du das nicht kannst, dann müssen wir Dir leider eine 5 geben. (Wohl gemerkt, ich habe nicht formuliert, wenn Du das nicht glaubst – denn der Glauben muss im Kompetenzkonzept soweit außen vor bleiben, dass er nicht mit bewertet wird, aber darlegen, begründen und exemplarisch anwenden, das muss man sehr wohl verlangen können.)

Ein solches Können kann nicht durch Auswendiglernen erreicht werden, sondern bedarf eines anderen Lerntypus. Damit ein Können entsteht, bedarf es eines Lehr-Lernprozesses, der vielseitige Anregungen bereit hält, der erfahrungsbasiert ist und diese Erfahrungen reflektierend erweitert. Das bedeutet, es muss im Unterricht selbst etwas zu spüren sein, vom Rechtfertigungsgeschehen. Am ehesten gelingt das vermutlich so, dass der Leistungsgedanke selbst relativiert wird, dass der Religionsunterricht einen Erfahrungsraum bietet, in dem Schülerinnen und Schüler zu allererst und ganz zentral als Menschen angenommen werden und sich als Menschen, als Ebenbilder Gottes, wertgeschätzt fühlen. Denn nur so können wir ja etwas aufscheinen lassen von dem, was der zentrale Inhalt unseres Bekenntnisses ist.

¹³ Die Schwierigkeit, dass die Rechtfertigungslehre im Religionsunterricht selbst nur selten thematisiert wird, soll hier für einen Moment ausgeklammert, nicht aber vergessen werden vgl. dazu Willems 2010 und für den Bereich der Schulbücher Oswald 2010.

Ich will diese hier in Ansätzen ausgearbeitete Spannung noch einmal kurz zusammenfassen: Der Evangelische Religionsunterricht soll ein Schulfach wie andere auch sein. Dazu muss er sich auf das Konzept fachspezifischer Kompetenz einlassen. Dies fordert eine Konzentration auf den Kernbereich des Faches auch als Gegenstand der Leistungsbewertung. Der Kernbereich des Faches ist aber der Kernbereich des Protestantismus, die Rechtfertigungslehre. Die Rechtfertigungslehre hat den Inhalt, dass es vor Gott gerade nicht auf die Leistung des Menschen ankommt, dass sich das Menschsein im Angesicht Gottes eben nicht an der Leistung – und sei es auch einer Kompetenz – bemisst, sondern an der Gnade Gottes, die uns ein Geschenk ist. Damit dies als Kompetenz der Schülerinnen und Schüler überprüft werden kann, geht es um einen erfahrungserweiternden und reflektierenden Lehr-Lernprozess, der eben diese Grundeinsicht der Rechtfertigungslehre zu transportieren vermag hat. Abgefragt und bewertet wird dann die Leistung, kompetent in Bezug darauf zu sein, dass das Menschsein sich im Angesicht Gottes nicht durch Leistung definiert.¹⁴

Man mag diese Spannung schnell didaktisch glätten wollen, durch Unterscheidung von Ebenen aushebeln oder einfach ignorieren. Ich plädiere nachdrücklich dafür, diese Spannung vielleicht sogar noch schärfer als ich das hier tun konnte herauszuarbeiten und sie als ein Pfahl im Fleische des Evangelischen Religionsunterrichts bewusst zu halten. Der zu Unrecht fast vergessene Bildungstheoretiker der 60er Jahre des vorigen Jahrhunderts, Heinz-Joachim Heydorn, hat gerade im Widerspruch die eigentlich treibende Kraft jeglicher Bildungsbewegung gesehen (Heydorn 1969/1980). Die hier beschriebene tendenziell paradoxe Spannung vermag für den Religionsunterricht meiner Meinung nach hoch produktiv zu sein, in dem er immer wieder an die unterschiedlichen Herausforderungen und Grenzen dieses Schulfaches gemahnt. Durch das Bewusstsein dieser latenten Spannung kann der Religionsunterricht weder zum bloßen Leistungsfach verkommen, noch wird er zum wertlosen Laberfach, sondern muss sich täglich neu der paradoxalen Herausforderung stellen und kann gerade in dieser Spannung sein besonderes Profil gewinnen. Er kann aber auch an dieser Herausforderung scheitern. Meines Erachtens ist ein Scheitern besonders dann zu befürchten, wenn er diese Spannung ignoriert oder zu billig auflöst. Vielmehr muss jede Unterrichtende, mit diesem Paradox im Unterricht umgehen. Vermutlich ist es wenig hilfreich, es ganz nach einer der beiden Seiten der Hentigschen Formel aufzulösen. Denn in gewisser Weise zeigt uns Hartmut von Hentigs Formel etwas wie das säkularisierte Paradigma unseres Dilemmas. Die Aufgabe des Religionsunterrichts ist es den Raum für die Erfahrung, dass Gott Menschen vorbehaltlos annimmt ebenso zu öffnen, sie damit zu stärken, wie zu helfen, dass Schülerinnen und Schüler bestimmte Kompetenzen erwerben, die ihnen in ihrer Lebensgestaltung von Nutzen sein können, mit deren Hilfe sich ihnen neue Horizonte öffnen und ihnen neue Perspektiven aufschließen, also Sachen zu klären. Wie das aber konkret zusammengehen kann, das kann kaum dekretiert werden. Die zuweilen diskutierte Alternative des Religionsunterrichts, Erfahrungsraum oder Leistungsfach, ist nicht nach einer der beiden Pole aufzulösen. Vielmehr kommt es darauf an, sie kunstvoll zu verbinden.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches

¹⁴ Die Kompetenzorientierung hilft, diesen Konflikt vielleicht noch einmal besonders deutlich zu machen, aber sie erzeugt ihn nicht, sondern es gab ihn freilich schon vorher.

PISA-Konsortium: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 15-68.

- Benner, Dietrich/ Krause, Sabine/ Nikolova, Roumiana/ Pilger, Tanja/ Schluß, Henning/ Schieder, Rolf/ Weiß, Thomas/ Willems, Joachim (2007): Ein Modell domänenspezifischer religiöser Kompetenz. Erste Ergebnisse aus dem DFG-Projekt RU-Bi-Qua. In: Benner, Dietrich (Hg.): Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven. Paderborn, S. 141-156.
- Dressler, Bernhard (2007): Wie bildet sich „Wahrheitskompetenz“ in religiösen Lernprozessen? In: Elsenbast/Fischer (2007), S. 73-77.
- Dressler, Bernhard (2010): Religion im Ethikunterricht. Problemanzeigen. In ZPT, 2/2010, S. 112-128.
- EKD (Hrsg.) (1994): Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität, Gütersloh.
- EKD (2010): Kirche und Bildung - Herausforderungen, Grundsätze und Perspektiven evangelischer Bildungsverantwortung und kirchlichen Bildungshandelns. Eine Orientierungshilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloh.
http://www.ekd.de/download/kirche_und_bildung.pdf
- GPJE (Hg.) (2005): Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. Weiteres unter: (www.gpje.de/bildungsstandards.htm)
- Heydorn, Heinz-Joachim (1969/1980): Ungleichheit für a l l e . Zur Neufassung des Bildungsbegriffs. In: (Ders.): Bildungstheoretische Schriften Band 3, Frankfurt/M. 1980, S. 7 - 62. (Zuerst erschienen in : Erziehungswissenschaftliches Handbuch, hrsg. von Th. Ellwein u.a., Berlin 1969).
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn.
- Ritter, Werner H.: Alles Bildungsstandards – oder was? In: Elsenbast/Fischer (2007), S. 29-36.
- Oser, Fritz (2007): Willkür als Feind der Spontaneität. Aspekte der Standardisierung des Lehrerhandelns. In: Benner, Dietrich (Hg.): Bildungsstandards. Paderborn, S. 103-123.
- Oswald, Cornelia (2010): Geschichtsvergessenheit und Theologielosigkeit - Ein Vergleich von Schulbüchern für den Geschichts- und den Evangelischen Religionsunterricht zum Thema Reformation. In: Zeitsprung 2/2010, S. 11-14.
- Scheunpflug Annette (2006): Diskurs zwischen Erziehungswissenschaft und Religionspädagogik: Weltbürgerliche Erziehung, evolutionäre Pädagogik und Religion. In: Ziebertz, Hans-Georg/Schmidt, Günter R. (Hg.): Religion in der Allgemeinen Pädagogik – Von der Religion als Grundlegung bis zu ihrer Bestreitung. Herder, Freiburg-Basel-Wien 2006, S. 76-87.
- Schieder, Rolf (2007): Modell 3: Verordnete, gefühlte oder messbare Bildungsstandards? Konzeption und Forschungsstand eines interdisziplinären Berliner Projekts. In: Sajak, Clauß Peter (Hrsg.): Bildungsstandards für den Religionsunterricht – und nun? Perspektiven für ein neues Instrument im Religionsunterricht. Berlin, S. 67-86.
- Schluß, Henning (2006): Alter Wein in neuen Schläuchen? – Zur Frage der Gemeinsamkeiten und Differenzen der aktuellen und der Bildungsreform der 70er Jahre. In: Pädagogische Rundschau 1/2006, 60. Jg. S. 41-48.
- Schluß, Henning (2009): Empirisch fundierte Niveaus religiöser Kompetenz – Deutung, Partizipation und interreligiöse Kompetenz. In: Volker Elsenbast, Andreas Feindt, Albrecht

- Schöll und Peter Schreiner (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht - Befunde und Perspektiven (Festschrift für Dietlind Fischer). Waxmann, Münster, S. 57-72.
- Schluß, Henning (2010): Überlegung zu einer aktuellen Herausforderung der Religionspädagogik. Statement auf der Mitgliederversammlung des Comenius-Instituts 19.3.2010, Frankfurt am Main. <http://ci-muenster.de/themen/religionsunterricht/ru17.pdf>
 - Schweitzer, Friedrich (2007): Außen- statt Innenperspektive? In: Elsenbast/Fischer 2007, S. 9-16.
 - Stock, Eberhard (2010): Sieben Herausforderungen, denen sich ein zukünftiger Religionsunterricht stellen muss. Statement auf der Mitgliederversammlung des Comenius-Instituts am 19.3.2010 in Frankfurt/M. <http://ci-muenster.de/themen/religionsunterricht/ru16.pdf>
 - Weinert, Franz Erich (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit; in Weinert (Hrsg.): Leistungsmessung in Schulen, Weinheim/Basel.
 - Willems, Joachim (2010): Rechtfertigung als Thema im Evangelischen Religionsunterricht: unumgänglich und unmöglich? In: Zeitsprung 2/2010, S. 7-10.